

アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題 —activeness 概念を中心に—

Several understandings and practical tasks of active learning: focusing on
the concept “activeness”

須 長 一 幸

キーワード

アクティブ・ラーニング、能動性、主体性、学習過程への関与

Abstract

This paper pursues clarification of the concept "active learning." Several elements whose mutual relations are not clear are contained in a group of educational strategies called "active learning" today. When introducing active learning into the field of higher education, a rigorous theory might not be necessarily required. However, since what the "activeness" which should be aimed at in active learning exactly means is not clear, it is the present condition that teaching persons have to depend on trial-and-error adjustment and local knowledge in the each process of a design, implementation, and evaluation of active learning.

In this paper, the concept "activeness" which active learning should aim at will be analyzed, and the relevance among several elements contained in it will be clarified. After that, proposal and suggestion will be performed about the important matter for carrying out active learning effectively, and about the directivity of a required reform.

1. はじめに

「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる一群の教育手法が、今日の日本の大学教育において耳目を集めている。その背景にあるのは、今日の大学が抱える諸問題について、「アクティブ・ラーニング」が何らかの示唆を与えてくれるのではないか、という漠然とした期待であろう。

学生の学習への動機付けの低下、学習時間の減少、それに伴う学力の低下^①、およびコミュニケーションの機会・領域・質の低下、といった学生の能力・資質の問題。あるいは、就業力として課題解決能力や、チームで協働する力が必要となりつつあるのに、そうした能力の育成が大学においてはこれまで不十分であった、という大学教育のカリキュラム上の問題。これらの「問題」が、果たしてどれだけ事実裏打ちされ、正鵠を射たものであるかは定かではないが、それでもこうした「問題」が取り組むべき重要な課題である、という空気は大学教育界ではおおよそ共有されていると表現してよい^②。それゆえ、グループでの課題の取り組み（→チームで協働する力の育成、コミュニケーション能力の育成）、PBL型の授業スタイル（→課題解決能力の育成）、学生参画型授業の実施（→動機付けの向上、積極性の涵養）、などによってアクティブ・ラーニングを推進してゆくことが、こうした

「問題」の解決の糸口となる、という期待したくなるとしても、そこにはそれなりの背景が存在するのである。

しかし、これらの「問題」にアクティブ・ラーニングはどれだけ貢献できるのだろうか。少人数で学生が能動的に学習に参加し、時にプレゼンテーションやディスカッションを行うような授業を「アクティブ・ラーニング」と呼んでよいなら、これまでの大学教育において「ゼミ」として恒常的に行われてきた授業の多くも、それに含まれることになるだろう。もしそうであるならば、アクティブ・ラーニングは決して新規なものではなく、それどころか、これまで常態としてなされてきた筈のものである。それでもなおアクティブ・ラーニングを推進するべきだとするなら、これまでのどこに不足があり、今後具体的に何をすればいいのか、そしてそれはなぜか、が問われることになる筈である。

また、アクティブ・ラーニングについて、その実施に（教員の職能開発も含めた）手間やコストがかかること、また評価が困難であること等は時に指摘されてはいるが（Payne, 2009）、アクティブ・ラーニングそれ自体の意義や価値を批判的に論じている文献は実はほとんど見あたらない。しかしこれは、アクティブ・ラーニングが目ざす理念それ自体がうまく構築されているからだ、ということの意味するとは限らない。むしろ、本稿が以下で示すように、いわゆる「アクティブ・ラーニング」という概念は、仮にその新規性（果たして本当に新規なものであるかどうかは疑問が残るとしても）を差し引いたとしても、クリティカルな分析が十分になされたものだと見なすことのできないような、曖昧さや混乱をその中に含みもった荒削りなものである。実施や評価に手間がかかることは、目指すべき目的を達成する上で必然的に支払わなければならないコストであるというよりは、アクティブ・ラーニングという概念が未整理なものであるが故に生じる無駄な逍遙である恐れもある。というのも、いったい何がアクティブ・ラーニングなのか、それを実施するとはいかなることか、アクティブ・ラーニングの成否をいかにして評価するか、について現状では明確なコンセンサスは得られてはおらず、それゆえ、その設計・実施・評価のいずれのプロセスにおいても教授者側が手探りと実践知に頼らざるを得ないような、曖昧な要素がそこには多分に含まれているからである^③。

本稿の目的は、「アクティブ・ラーニング」に概念整理を施し、今日「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる一群の教育手法のそれぞれの中にある、かならずしもそれら相互の関係性が明らかではない複数の要素をあらたに関係づけ直すことにある。アクティブ・ラーニングの設計や実施に際し、必ずしも精緻な理論がなければならぬとは限らないだろう。しかし仮にそうだとすると、アクティブ・ラーニングがそもそも今日的な現状において何をもちたしてくれるか、具体的にどのようなメカニズムによって、上述の「問題」に対してどこまでの貢献が期待できるのか、そうした考察への呼び水として、「アクティブ・ラーニング」が含む多様な概念の見取り図を描くことは必要だと思われるのである。

2. さまざまな「アクティブ・ラーニング」

アクティブ・ラーニングは一般に、学生を“active”にすることを意図した教授法・学習法である、とする理解はすでに共通に得られていると言える。問題となるのはそこから先の、“active”であるとは具体的にどのような状態なのか、に関する理解である。目標となる“active”な状態、すなわち“activeness”概念の捉え方が異なれば、当然ながらそれを実現するためのアクティブ・ラーニングも異なってくる。アクティブ・ラーニングの諸相を描出し、類型化するために、まずはその定義や説明をいくつか確認しよう。

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い起こしやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内のグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を行うことでも取り入れられる^[4]（下線による強調は筆者による）。

以上は「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」におけるアクティブ・ラーニングの説明である^[5]。ここでは、“activeness”は、「受動性」と対比される能動性を意味する用語として用いられている。そもそも「アクティブ・ラーニング」を「能動的な学習」と訳している文献もある。

教育の分野では、20世紀の大半を、知識やスキルの伝達に焦点を当てた講義式のアプローチから、生徒の関心に基づき、知識や能力を生成する活動を行う「能動的な学習（原文では“active learning”）」への焦点の変化に費やしてきた^[6]。

しかし“active”であることは必ずしも「能動的」であることに尽きるわけではない。例えば以下のようなアクティブ・ラーニングの定義もある。

アクティブ・ラーニングは一般に、学生を学習過程へと関与(engage)させる教授法である、と定義できる。端的に言って、アクティブ・ラーニングにおいては、学生が意義ある学習活動を行い、自分たちが行っている事柄について施行する必要がある。^[7]

上の定義では、学生の学習がアクティブであるかどうかは、学生の学習過程への「関与」によって定められることになる。以下の説明も、上の定義とほぼ同じ内容として捉えられよう。

一般に「アクティブ・ラーニング」は、学習過程に学生を active に関与させることを含む教授方法を指す。講義のなかでノートをとったり、正規の時間上の授業時間以外の時間で小論を仕上げたり、といった伝統的なやり方以上のものがそこでは要求される。アクティブ・ラーニングの中核となるのは、学生のアクティビティであり、学生が関わることであり、学生が振り返り、分析・総合・評価といったより高次のアカデミック・スキルを用いることである^[8]。

学生の学習過程への関与の有無に加えて、活動の「量」も関わる、とする定義は以下である。

アクティブ・ラーニングは、学習過程における十分な量の精神的な活動、および高度な心理的な関与(involvement)として定義される^[9]。

このような理解の上では、学生は関心や関与の度合いに応じて、それらの低い“passive”な状態から、それらの高い“active”な状態までのスペクトラムのいずれかに位置づけられることになる。“active”であるか“passive”であるかは、学生の学習への関わり方の「態(能動的/受動的)」ではなく、活動量と関わりによって定められることになる。

アクティブ・ラーニングについての一意的な定義があるわけではなく (McManus and Taylor, 2009; 根本・鈴木, 2008)、ここまで見た限りでもアクティブ・ラーニングの捉え方は様々である。少なくともアクティブ・ラーニングが目指している“activeness”には、(1)学習者の学習への関わりの有無と度合い (2)関わりの態 (能動的であるか、受動的であるか)、(3) 学習活動の度合い、という別種の意味が含まれていることが分かる。

これに加えて、“activeness”を「主体性」との関わりで捉える理解もある^[10]。ただし、学習者が学習において主体的であるとはいかなることか、は必ずしも自明ではない。「主体性」に関する詳細な概念分析は本稿の範囲を超えるため^[11]、ここではさしあたり、学習者が自ら意図的に当該の学習に取り組んでおり^[12]、加えて、本人が望んでそのような状態にあるとき、つまり学習に対して肯定的に関与している場合に、主体的な学習が成立している、と考えることとする。アクティブ・ラーニングに関するこれまでの定義や説明では、学生の学習活動の関与の有無に関する記述は存在していたが、その関与を学習者自身が肯定的に捉えているか、に関しては述べられていない。そこで学習者が単に学習活動に関与しているだけではなく、当該活動に対して肯定的であるときに、学習者は主体的である、と呼ぶことにしよう。

また、ここで「当事者意識」についても述べておく。学習者が学習に対し当事者意識を持つとは、その学習内容および結果に対して学習者がなんらかの責任を負っており、さらにその責任を意識しているときである、としよう。学習者が当該の学習活動に対して肯定的である場合でも、かならずしも責任意識を持っているとは限らないし、逆もまた同様である。それゆえ、学生が学習に対して主体的であることと、学習に関して当事者意識を持っているということとは、一方が他方を必然的に含意するような関係ではないことになる。両者の関係は、むしろ動機に関する相補的なものである。ある学習者が当該の学習活動に対して主体的であるということが、自らその学習活動に参加しようという内発的動機付けを学習者に与えるのに対し、当事者意識は、その学習に参加しなければならない、という外発的な動機付けを与えるものである。

さて、「主体性」や「当事者意識」といった概念は学習者の学習への動機に関わるが、これら以外にもアクティブ・ラーニングに関わる概念がある。それは「自律 (autonomy)」である。例えば Niemi は、アクティブ・ラーニングと自律学習は目的が同じだとしているし^[13]、Vandier & Walsh は、自律学習 (autonomous learning) は学生が学習過程においてより積極的な役割を果たすことと関わるとしている (Vandier and Walsh, 2010)。学習過程において学生が積極的に役割を果たすならば、その学生の関与の度合いは必然的に高まることになるだろう。そう考えると、アクティブ・ラーニングを学習過程への関与の度合いとして捉える場合には、自律的学習者はアクティブ・ラーナーでもあると言ってよいことになる。

ところで、「自律」とはどのような状態を言うのだろうか。「自律」概念を「主体性」概念を峻別することは難しいものの、「当事者意識」の有無と同様、学習者が自律的であるためにならざるも当該の行動や活動に対してそれを肯定的に捉えている必要はないだろう。ここでは自律的であるということ、恒常的な自己認知・自己制御を行っていることである、と広く理解しておく。一般に、主体的な学習は、比較的短時間・短期間のサイクルのうちに生成し、終了することがありうるが、自律的な学習はそのような短時間・短期間で終息するような類のものではない。むしろ生涯学習の基礎となるような、長期的に「自ら学び続ける」といったスキル・態度を伴った学習が自律学習にあたる^[14]。

さて、ここまで概括しただけでも、アクティブ・ラーニングには多くの要素や概念に関わり、一定の整理を必要とする混沌とした状況であることが理解できるだろう。アクティブ・ラーニングが目指し

ている“activeness”には、複数の異なる意味が含まれている/関わっているのである。

3. 関連諸概念の整理（その1）

“activeness”にはさまざまな捉え方があることをこれまで論じてきたが、“activeness”をこれらのうちの一つに代表させることは難しい。例えば仮に、学習活動の度合いの高さを“activeness”の軸に据えてみるとしよう。すると、学習活動そのものの活動の度合いがさほど高くなくても、授業時間外でも関心が持続し、コンスタントに自ら学習を続けるような自律的な学習者をアクティブであると見なすことはできなくなる。あるいは逆に、授業時間内の集中度が高く、活動量は多いものの、当事者意識は低く、それゆえ、自分が行っている学習活動の意味や価値については無自覚的であるような学習者を育むような教育も（ゲーム式のワークを多用するような教育手法がこれに該当するだろう）、成功裡なアクティブ・ラーニングと見なされてしまうことになる。

能動性、活動性、主体性、などといった概念のどれか一つが“activeness”の正体である、と考えるのは単純化しすぎの向きがある。むしろ直観的には、アクティブ・ラーニングとはそうした諸概念を、おおよそ満たすような包括的な学習のことである、と理解したくなる。つまり、“activeness”にはさまざまな捉え方があるが、総体的にそれらを満たす学習をアクティブ・ラーニングと捉えるわけである。しかしながらこうしたやり方での理解は、また別の困難に衝突してしまう。それぞれの諸概念が示す性質間の優先順位や、因果関係を明らかにしない以上、アクティブ・ラーニングの捉え方、それゆえアクティブ・ラーニングの実施方略や評価の仕方に多くのヴァリエーションを生じさせることになりかねないのである^[15]。そこで、ここで“activeness”に関わる諸概念の一定の整理を試みよう。まずは、「学習過程への関与^[16]」を考察の俎上に載せてみることにする。

学生が学習過程に関与しているかどうか、についてある程度のイメージを持つことはさほど難しくはないと思われる。しかしたとえば学生が学習過程に関与しているかどうかを測りたい、といった場合には、単に漠然としたイメージを持っているだけでは具体的な計測法を設計することはできない。関与を高めることを目的とした教授方略をとろうとしても、それだけでは目的の焦点が広すぎるのである。そこで、「学習過程への関与」の軸として、ひとまず「深さ」と「広さ」の二つを設けてみることにしよう。

さて、学習者が学習過程に深く関与しているということは、その過程に「没入している」ということであり、さらに、何かに「没入している」ような状態とは、活動作業中にそれに関わるもの以外に対する関心や志向性が極めて乏しくなっているような状態である、と表現できるだろう。だとすれば学習者が学習過程に深く関わっているならば、その学習過程における活動の量は必然的に高まるはずである。ただし、活動量が高いにも関わらず、そのセッションへの没入の度合いが低いというケースは（多分にまれだとしても）ありえない訳ではない（習熟度が高く優れたパフォーマンスをもった学生ならば、当該の学習過程とは無関係の事柄について意識を向けながらの作業でも、豊富な活動量と高い活動成果を示しても不思議はない）。それゆえ、ある学習活動の量と、その学習過程の関与の深さとは、完全に同じものだと見なすことはできない。ただ、一般的なケースにおいては、学習者の学習過程への関与の深さは、その学習者の当該の学習過程における活動量によって示されると考えてよいだろう。

ところで、学習過程には複数のセッションが含まれ、それらのセッションが一連のユニットをなしているような場合がある。例えば PBL 型の授業においては、思考する、まとめる、伝える、議論する、共有する、反省する、といった個別のセッションが（必ずしも全てではないにせよ）学習過程全

体のなかに存在するだろう。このとき、学習者がこれらの複数のセッションの多くに関わっていれば、学習過程の範囲について、広く関与している、と言ってよいだろう。

かくして、学習活動の量と、学習過程への関与は別個の概念ではなく、相互に関係する概念として捉えることが可能である。しかし、教授者側がとるべき望ましいアクティブ・ラーニングの実施方略は、仮に学習者の学習過程への関与に限った場合でも、それらの「深さ」と「広さ」の軸についてそれぞれを高めてゆくことに尽きる、というわけではない。というのは、学習過程を構成する学習の各セッションの多くに単に関わっているということ、またそこでの活動量が多いということだけでは還元されないまた別の要素が、「学習過程への関与」において存在するのである。

学習過程への関与における「深さ」と「広さ」には還元されない要素とは、各セッションが他のセッションとどのような目的—手段のネットワークを構成しているのか、それぞれのセッションでどのような学習を行うことが一連の学習過程全体を通じて得られる成果の質が高まるか、という学習過程の各セッションの関係性について学習者自身が自覚的であるかどうか、またそうした関係性を制御しているかどうか、という要素である。この要素を、学習過程の関与における「全一性 (integrity)」と呼び、さらに学習過程を、単にそれを構成する個々のセッションの単純な総和ではなく、それぞれが全体との関係性の中で構造的に捉えた上で行う学習を、「全一性をもった学習」と呼ぶことにしよう。逆に学習過程の個々のセッションの意味・目的・機能について自覚的でない場合、学習者はより断片化された学習、全体との意味連関や文脈を欠いた、いわば「疎外された」学習をしていることになる。

学習が全一性を持つためには、学習者は単に個別にそれぞれのセッションを実施するだけに留まらず、全体の関係性の中で個々のセッションの意義付けを行うことができ、そうした個々のセッションの意味と機能のネットワークを踏まえたうえで、それらを企画・遂行する必要がある。さらにこうした学習の全体調整には、学習者が個々のセッションに必要な学習スキルを持っていること、一連のプロセスを完遂するための観察・遂行制御・反省、等を行う自己調整能力を持っていること、なども必要であるだろう。これらの必要条件がより多く満たされているならば、学習過程への関与の全一性は高まる。そして、学習過程の関与への全一性が高まれば、学習はより恒常的に行われるための条件が整うことになる。つまり、学習過程への関与の全一性が高まることは、学習者の自律の条件なのである。

4. 関連諸概念の整理 (その2)

学習者の「能動性」についてはどうだろうか。実は、学習者の能動性のみに着目した教育は、かならずしも高い学習成果にはつながらないように思われる。たとえば、学習過程における「聞く」という作業を考えてみよう。「聞く」という作業においては一般に、聴き手には刺激に対して鋭敏であることが要求される。それゆえすぐれた聴き手とは、すぐれて受動的な態度を持つものであると言えよう。しかし、受動的でありながら、聞くという行為に対して行為者自身が主体的（意図的かつ肯定的）であることはありうるし、それどころかむしろ、多くの場合においては受動性と主体性は質の高いコミュニケーションを成立させる条件ですらあるだろう。いくぶん単純に考えてみたとしても、学習において学習者を常に能動的にさせようとするのが高い学習効果を生む、などと期待することはできない。例えば協調学習や協働学習においては、グループメンバーが主体的な聴き手として受動性を発揮することによって、他のメンバーの発言や行動が促され、能動性が喚起されるのが常であろう。話す、伝える、調べる、といった能動的な活動は、そうした発信活動の受け手や理解者の存在を前提している。個人学習においても事情は同じである。話す、書く、といった能動的な作業を高いレベルで遂行

するためには、他者の語りや文献などの情報を、吟味や批判といった作業に先んじてひとまずは虚心坦懐に受け入れることが必要になる。能動性は、受動性と相互補完することで機能すると考えるべきものであって、学習において常に能動的であることは、かえって全体としての円滑な学習を阻害することにもなりかねない。

これまでの日本の学生気質として、確かに人前で話す、説明する、討議を行う、といった表現的な作業を苦手とするくらいがあったかも知れない。しかし、そうした気質が「謙虚さ」という美德としてではなく、むしろ能動性の欠如と見なされ、文化や伝統を異にする相手とも言葉を尽くして語り合うことが要求される時代にあっては、こうした気質が弱点として改善の対象に据えられることになるのは、確かに理のないことではない。

しかしながら、一連の学習過程のなかでの能動的なセッションが、情報の吸収という受動的な作業や、その加工や構造化という外面からは観察しにくい静的な作業の成果の質に依存している以上、教授者側はことさら能動的なセッションのみを強化するよりは、受動的なセッションや静的なセッションのそれぞれが、最終的に能動的なセッションにおいて学習成果として表出されるよう、その関係やつながりといった構造をできる限り可視化してゆく必要がある。話す、作る、発表する、といった能動的なセッションは端的に楽しく、内発的動機付けを持ちやすい。受動的、静的なセッションでの学習成果が、能動的なセッションの学習成果の質の高さへと収束するような、そしてそれを学習者自身に明確に意識させるような授業デザインを行うことが、教授方略としては望ましい。そうすることによって、それぞれ単独ではその意義や価値の評価が難しく、それゆえ評価によるフィードバックも薄化しやすい受動的、静的な学習への学習者の動機付けも高まることが期待できるだろうからである。そして、そのように受動的なセッションに対しても適切な動機付けがなされているときには、われわれはこれを「能動的な学習」ではなく、むしろ「主体的な学習」がなされていると表現するべきである。

5. おわりに

さて、これまでアクティブ・ラーニングがめざすような“activeness”とはいかなることか、能動性、活動性、学習過程への関与、主体性、当事者意識、自律性、といったさまざまな概念^[17]について検討しながら、それらの関連を整理してきた。

「主体性」と「当事者意識」は、学習者の動機付けに関わり、それぞれ内発的動機付け、外発的動機付けとして学習の駆動力となる。「学習過程への関与」については、「深さ」と「広さ」の二つの軸をもうけることができ、「深さ」については、一般的なケースにおいては「活動性」、つまり、学習活動の量とほぼ同じものと見なしてよい。「広さ」は、個々の学習プロセスのどれに関わっているか、という観点で客観的に測られるものであり、加えて、学習過程の全体を制御し、それらの意味・意義の関連構造を把握しつつ関与している場合には、学習者は「全一性」を持った学習を行っていることになる。そして、学習の全一性が高まり、さらに学習過程の個々のセッションを遂行するために必要なスキルを身につけることによって可能になるのが、自律した学習である。

以上が、アクティブ・ラーニングに関してさまざまに異なる定義や説明が混在している状況の整理である。以上の見取り図を踏まえ、具体的に“activeness”に関わる諸性質のうちのどの性質を、どのように引き出してゆくべきか、その判断は、教授者本人や、学生の資質、また、当該の高等教育機関の社会における役割や位置づけに応じて異なるものであってよいだろう。しかし学士課程のカリキュラムという観点からアクティブ・ラーニングを捉えた場合、まずは主体性や当事者意識を引き出す

ことを重視し、学習への動機付けを高めることで、学習過程への関与の深さを高めることを足がかりにしなが、次第に関与の広さ、全一性の高さを高めてゆく、というゆるやかな流れが望ましいように思われる。

冒頭で、「ゼミ」としてこれまで大学教育において恒常的に行われてきた授業はアクティブ・ラーニングではなかったのか、という問題提起を行った。これまでの議論を踏まえてその問いに答えるならば、ゼミは形式としてはアクティブ・ラーニングに他ならないのだが、しかし現実的には、そこで学生が十分な *activeness* を発揮するに至ってはならず、それゆえアクティブ・ラーニングとしては機能しきれていない、といった回答になる。これまでの大学教育では一般に、いわゆる「ゼミ」は2年次や3年次から始まるのが通例であった。しかしいわゆるJモード型^[18]の教育システムが機能していた社会であればともかく、大学が全入時代を迎えた今日にあっては、一般的な講義形式の授業だけを履修し、それゆえ *activeness* を涵養したり、発揮したりする機会を特段持つことなく学生生活を送っていた学生に、単に彼/彼女の年次があがったというだけで、あらたに始まるゼミ形式の授業において *activeness* を発揮することを期待することは難しいのだろう。

だとすれば、初年次導入ゼミや、基礎ゼミと言われる授業が急激に導入されるようになってきたのもさほど驚くにはあたらない。個々の授業というミクロ的な始点から、カリキュラム全体というマクロ的な領域へアクティブ・ラーニングをどう接続してゆくべきか、あるいは初年次の導入的なゼミから専門のゼミへ向けて、講義科目との連携という観点に照らしてどのような科目配置が望ましいのか、課題は山積している。しかしながら、学士課程全体のカリキュラム・マネジメントを通じて、段階的に *activeness* を育成していかなければ、高学年次の学習において要求されるレベルにまで到達することが困難なのだ、というおおまかな危機意識自体は、このようなカリキュラムの設計思想として透けて見えてくる。アクティブ・ラーニングを単なるムーブメントしてではなく、学士課程を貫くプログラムの中で十全に機能を果たす教授方略/学習方略として位置づけようとするならば、学年次や科目順に即したシーケンスを持たせる試みが^[19] 必要なのである。

参考文献

- Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991), Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.
- Cuseo, J. (n. d) Active learning: Definition, Justification, and Facilitation, Unpublished paper. Retrieved January 18, 2010 from <http://www.uwc.edu/administration/academic-affairs/esfy/cuseo/Active%20Learning--Definition%20Justification%20and%20Facilitation.doc>
- Healey, M., Pawson, E. and Solem, M. (Eds.), (2010), Active Learning and Student Engagement: International Perspectives in Geography in Higher Education, Routledge.
- Kremer – Hayon, L. and Tillema, H. H. (1999), “Self – regulated learning in the context of teacher education” , in Teaching and Teacher Education, Vol. 15, 507-522.
- McManus, M and Taylor, G. (Eds.), (2009), Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts, CSAP 2009.
- Niemi, H. (2002), “Active learning —a cultural change needed in teacher education and schools” in Teaching and Teacher Education, Vol. 18, 763-780.
- Vandiver, D. M. and Walsh J. A. (2010), Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student – driven research project, in Active Learning in Higher Education, 11(1), 31-42.
- Payne, C. R. (2009), Are We Ready for Active Learning? ,Unpublished, Retrieved September 31, 2010 from <http://www.ahea.org/conference/proceedings/2009/payne09.pdf>
- Prince, M. (2004), Does Active Learning Work? A Review of the Research, in J. Engr. Education, 93(3), 223-231.
- Silberman, M. (1996), Active Learning: 101 strategies to teach any subject, Allyn and Bacon.
- クリストフ・シャルル、ジャック・ヴェルジェ (2009), 『大学の歴史』, 文庫クセジュ
- ジーン・レイブ、エティエンヌ・ヴェンガー (1993), 『状況に埋め込まれた学習』, 産業図書
- R・K・ソーヤー 編, (2009), 『学習科学ハンドブック』, 培風館
- C・H・ハスキンス (2009), 『大学の起源』, 八坂書房
- バリー・J・ジーマー、デイル・H・シャンク 編著, (2006), 『自己調整学習の理論』, 北大路書房
- G. E. M. アンスコム (1984), 『インテンション』, 産業図書
- 天野郁夫 (2009a), 『大学の誕生 (上)』, 中公新書
- 天野郁夫 (2009b), 『大学の誕生 (下)』, 中公新書
- 金子元久 (2006), 「第1章 社会の危機と基礎学力」, 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科 基礎学力研究開発センター 編, 『日本の教育と基礎学力』, 明石書店, 21-34
- 根本淳子・鈴木克明 (2008), 「アクティブ・ラーニングの動向調査」, 日本教育工学会第24回全国大会 (発表要旨集録) , 451-452
- 溝上慎一 (2007), 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」, 『名古屋高等教育研究』, 第7号, 269-287.
- 溝上慎一 (2006), 「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点 —アクティブ・ラーニングの検討に向けて—」, 『京都大学高等教育研究』, 第12号, 153-162.
- 村井実 (1976), 『教育学入門 (下)』, 講談社学術文庫
- 山内乾史・原清治 編著, (2010), 『論集 日本の学力問題 (上・下巻)』, 日本図書センター

- 1 日本の学力をめぐる諸問題については、山内・原 (2010) に包括的にまとめられているので参照されたい。また、学力低下を実証的に示すことは難しいが、中央教育審議会答申『学習課程教育の構築に向けて』(平成 20 年 12 月 24 日)では、「大学卒業生全体の学力が低下したという実証的な分析結果はないものの、産業界のそうした印象、さらに言えば不信感を払拭できるような具体的な根拠を、大学も国も十分に持ち合わせているとは言えない」(p. 9) と述べられており、大学生の学力低下について一定のコンセンサスがあることが示唆されている。
- 2 こうした状況を反映するように、初年次導入教育が各大学で取り入れられ、実施されつつある。具体的な状況については、文部科学省から毎年公表され、ウェブページで閲覧できる「大学における教育内容等の改革状況について」で確認できる。
- 3 いささか皮肉な言い方になってしまうのを承知で述べるが、本稿で扱う「アクティブ・ラーニング」だけではなく、日本の高等教育界においては、概念の内実や外延に関して明確なコンセンサスがないうまま、ある種の術語が「はやり」として多用される、という事例が少なくない(例えば他に、「コンピテンシー」といった術語を挙げることができるだろう)。どうして教育界においてそのような現象がしばしば発生するのか、そのメカニズムについて分析することは別の機会に譲るが、これ自体、興味深いひとつの問題である。この問題を自覚的に取り上げた嚆矢として、村井実(1967), 『教育学入門(下)』, 講談社学術文庫(第2部第1章)をあげておきたい。
- 4 中央教育審議会大学文科会(2008), p. 55
- 5 「審議のまとめ」の段階では記載されていた「アクティブ・ラーニング」の項目が、平成 20 年 12 月 24 日「学士課程教育の構築に向けて」では削除されてしまっている(理由は不明である)。
- 6 ソーヤー, 2009, p. 94.
- 7 Prince, 2004, p. 1.
- 8 McManus and Taylor, 2009, p. 10.
- 9 Cuseo, n. d., p. 1.
- 10 同答申の別の箇所には、アクティブ・ラーニングは「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法(p. 24)という記載もある。ただし、しかし、「主体的」であることと「能動的」であることとの関連や違いについては説明されていない。
- 11 主体性概念をめぐる議論の哲学的な歴史は古い。ここで全体を通覧することはできないが、少なくとも現代思想の文脈の中では、近代的な主体概念(独立して自己決定を行う閉じた主体)や、主体的であろうとすること自体に対しても懐疑的な視線が向けられることがしばしばあることを指摘しておく(cf. 鷲田, 2007, pp. 211-216)。
- 12 アンスコム(アンスコム, 1984)によれば、ある行為が意図的である、とは「なぜそうしているのか?」という問いかけに対して行為者が答えられるような行為のことである。ここでは、「意図」をアンスコムによる特徴付けに従って理解することにする。
- 13 Niemi は次のように述べている。「現代の学習心理学においては、真正の学習(authentic learning)、自己主導型学習(self-directed learning)、自己調整学習(self-regulated learning)、主体的学習(independent learning)、自律学習(autonomous learning)、課題解決、アクティブ・ラーニング、といった多くの概念は、それぞれ異なる理論的フレームワークに由来しているものの、同じ目的を持っている。学習者が学習へアクティブな影響を持ち、学習者が学習過程へと関わること(involve)が、いずれにも共通する特徴である」, Niemi (2002), p. 764.
- 14 以上のように自律性を捉えるなら、これを「自己調整学習」として理解することができるだろう。自己調整学習は、「学習者が、メタ認知、動機付け、行動に於いて、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」として捉えられる(伊藤, 2009, pp. 16-7)。この捉え方に従う限り、自己調整学習もアクティブ・ラーニングの一変種として位置づけることができるだろう。
- 15 もっとも、ヴァリエーションが生じること自体はさほど問題ではない。問題なのは、それらが未整理なまま無軌道に拡散してゆくことである。[註 3]でも少し触れたように、教育言説には用語法のあいまいなものが多い。そしてそれが、不毛な教育論議と対立状況の要因となるのである(Cf. 今津・樋田, 1997, p. 1)。

-
- ¹⁶ Healey, Pawson and Solem (2010) では、「関与」の定義として「学生であるという感覚、期待、経験と、学生であるということの構築を含む」という文言が紹介されている。(Healey, Pawson and Solem, 2010, p. 1)。しかしこの定義はいささか抽象的にすぎており、ここから学生の関与の有無を判断・評価することは困難であると結論せざるをえない。それゆえ、「関与」に関する上記の定義については本稿での検討の対象としない。
- ¹⁷ 他に“activeness”に関わる概念として「積極性」をあげることができるかも知れない。しかし、積極的であるとは、関わっている事柄に対して肯定的（主体的）であり、かつ、そこでの活動量が高いことである、とここでは理解し、他の諸概念と特段に分けて論じることはしない。
- ¹⁸ 金子元久は、政府・企業・家計を包括した一つの構造を、日本の近代化に特徴的であるという意味で「Jモード」と呼んでいる。Jモードにおいては、政府は教育に高い投資とコントロールを行い、企業は高等教育段階での学歴を雇用の指標とし、また、親や子どもは高い進学意欲をもって子ども同士の競争を過熱させていた。しかし、三者の緊密な関係によって支えられた学習への高いモチベーションは、バブル崩壊以降、融解してゆくことになる（金子, 2006）。
- ¹⁹ そのために必要となるカリキュラムの改革については、溝上, 2007, 第3節が詳しい。